



HAL
open science

L'actepouvoir. Construire l'autonomie du sujet

Mélanie Neveu, Hubert Vincent

► **To cite this version:**

Mélanie Neveu, Hubert Vincent. L'actepouvoir. Construire l'autonomie du sujet. *Penser l'éducation*, 2021, 47, pp.25-51. hal-03482455

HAL Id: hal-03482455

<https://hal.science/hal-03482455>

Submitted on 4 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'actepouvoir Construire l'autonomie du sujet

Mélanie Neveu et Hubert Vincent

Introduction

Le concept d'actepouvoir, élaboré par le psychanalyste et sociologue français Gérard Mendel (1930-2004), est au fondement d'une théorie, d'une méthodologie et de pratiques d'intervention institutionnelle visant à limiter les effets inhibiteurs des relations d'autorité sur les individus. En s'appuyant sur la psychanalyse, notamment sur les travaux de Sigmund Freud, d'une part, et de Donald Winnicott, d'autre part, Mendel s'intéresse aux influences réciproques entre la famille et la société qui, étant construites sur le même schéma d'autorité, peuvent amener le sujet à projeter des schémas de la relation parent-enfant sur sa vie sociale (Mendel, 1993a), et s'écarte des méthodes d'intervention psychosociologiques pour fonder une nouvelle discipline : la sociopsychanalyse.

Pendant plus de trente ans, Gérard Mendel étudie les relations de pouvoir et d'autorité en lien avec les pratiques démocratiques au sein des organisations (famille, école, entreprise, syndicats), afin de comprendre la façon dont le fait social influe sur le fait psychique individuel, y compris inconscient. En reprenant à son compte la thèse de Karl Marx selon laquelle « nos actes sociaux déterminent celui qu'on devient psychologiquement » (Mendel, 1999, p. 20), Mendel postule que l'éducation reçue par les enfants, tant l'éducation familiale que l'éducation scolaire, si elle demeure basée sur un système d'autorité, renforce des schémas psychiques inconscients que chacun peut être amené à reproduire sa vie durant et à des degrés divers, entravant ainsi sa prise de décision, sa prise de parole, ou encore son passage à l'acte et, partant, son pouvoir d'agir sur le monde qui l'entoure (2003).

Conscient du fait qu'« il est peu probable, compte tenu de [son] origine située dans l'enfance, que [...] l'autorité puisse [...] un jour disparaître complètement » (2004, p. 162), Mendel élabore un moyen susceptible d'en limiter les effets autour d'un nouveau concept : l'actepouvoir.

Le concept d'actepouvoir se construit autour de la notion d'acte, d'une part, et de celle de pouvoir, d'autre part, ne formant plus qu'un seul mot dont aucun des éléments ne peut se départir de l'autre. Initialement orthographié en deux

parties reliées par un trait d'union (acte-pouvoir), son théoricien a finalement opté pour un seul mot. Ce détail, anodin en apparence, révèle pourtant une profonde réflexion concernant l'acte et son pouvoir. En réalité, l'acte est pouvoir, et il s'agit ici de le souligner : « pouvoir entendu non pas seulement comme pouvoir des uns sur les autres mais comme pouvoir des individus et des collectifs sur leur acte » (1998, p. 17).

Cette déclaration nous amène à interroger deux éléments : premièrement, ce que Gérard Mendel entend par pouvoir. En effet, il distingue deux formes de pouvoir : le pouvoir sur l'acte – ou appropriation du contrôle du processus d'exécution de l'acte – et le pouvoir de l'acte – ou appropriation des effets de l'acte. Deuxièmement, ce qu'il entend par acte ; « [u]ne fois "entré en acte", il se peut [...] que naisse un fragment de liberté qui permettra que votre vie ne se répète pas telle quelle indéfiniment » (1999, p. 143), et alors il nous faudra comprendre les différentes réalités que recouvre l'acte, tel que défini par la théorie sociopsychanalytique, quelles en sont les singularités et en quoi elles peuvent être porteuses de liberté et d'émancipation.

L'actepouvoir : quels enjeux aujourd'hui ?

Dans le champ de l'éducation et de la formation, le souci permanent de former jeunes et moins jeunes à une citoyenneté démocratique, en permettant aux individus et aux collectifs de développer et d'exprimer des compétences dont on espère qu'elles feront d'eux des citoyens libres et éclairés, ouvre le débat sur la question de l'autorité dans la relation éducative.

Dans nos sociétés démocratiques actuelles, où les hommes sont libres et égaux en droit, la légitimité qu'auraient certains à exercer un pouvoir sur d'autres (les parents sur leurs enfants, les enseignants sur leurs élèves, les chefs sur leurs subordonnés) n'est plus naturellement reconnue, et provoque incompréhensions, conflits et violences entre les individus et notamment au sein des organisations telles que la famille, l'école ou encore le travail. Pendant que certains en appellent à une restauration de l'autorité traditionnelle, d'autres, dont Mendel, en dénoncent les effets néfastes, notamment sur l'émancipation des individus en tant que citoyens d'une république démocratique. En effet, Mendel (2002) affirme que la démocratie se présente comme l'exact contrepoids de l'autorité et inversement, et à l'instar de chercheurs en psychologie sociale tel que Stanley Milgram ou encore Theodor Adorno¹, il établit des liens de cause à effet

1. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, 2 études sont réalisées en psychologie sociale visant à comprendre les mécanismes à l'œuvre durant ce conflit où des millions d'innocents ont perdu la vie au nom d'une idéologie à laquelle avaient adhéré, ou tout du moins ne s'étaient pas opposés, d'honnêtes citoyens : l'une en 1950 par l'Allemand Theodor Adorno sur les personnalités autoritaires, l'autre en 1963 par l'Américain Stanley Milgram, sur la soumission à l'autorité. Milgram soulignera alors qu'« il se peut que des politiques aussi inhumaines aient été conçues par un cerveau unique, mais jamais elles n'auraient été appliquées sur une telle échelle s'il ne s'était trouvé autant de gens pour les exécuter sans discuter » (2017, p. 32), tandis

entre l'éducation autoritaire et les personnalités potentiellement antidémocratiques², qu'un contexte et une situation propices suffiraient à transformer en idéologies et comportements effectifs.

Appliquée au champ de l'éducation et la formation, la sociopsychanalyse entend favoriser la formation de la personne et du citoyen en proposant un apprentissage de la démocratie au sein même des institutions, sous forme d'interventions. Elle se distingue en ceci qu'elle aborde la question de l'autorité sous un angle nouveau, en associant des logiques sociales et psychiques, et en questionnant le pouvoir d'agir de chacun au sein d'un collectif et les postures adoptées par les acteurs présents dans la relation d'enseignement-apprentissage : l'enseignant ou le formateur, en tant que détenteur de l'autorité légitimée par l'institution à laquelle il appartient, mais aussi de l'autorité que lui confère sa position d'expert dans un domaine particulier, et l'enseigné (élève, étudiant ou encore adulte en formation, en tant qu'individu et en tant que membre d'un collectif). Mais il ne s'agit pas de questionner le pouvoir d'agir et les postures en remettant en cause la légitimité qu'auraient les uns à exercer un pouvoir sur les autres (une forme d'autorité, que Bruno Robbes [2006] nomme autorité éducative qui est, selon cet auteur, essentielle à la relation éducative de transmission), mais de questionner les effets de ce pouvoir sur la personnalité des uns et des autres, et plus particulièrement sur le développement de son versant psychosocial. En effet, la sociopsychanalyse étudie les deux dimensions autour desquelles s'articule la personnalité humaine : « une dimension psychosociale "actuelle" (le politique) et une dimension psychofamiliale "historique" (le psychique) » (Arnaud, Fugier et Vidaillet, 2018, p. 282), et met en lumière les mécanismes des possibles processus régressifs du politique au psychique suscités par l'organisation des rapports sociaux dans une institution.

En rupture avec « la doctrine freudienne de l'hérédité des caractères acquis [...] et à l'encontre de l'inconscient invariant de Freud » (1999, p. 134), Mendel défend l'hypothèse selon laquelle l'inconscient, loin d'être figé, possède une certaine plasticité et est sujet à l'influence du social tout au long de l'existence de l'individu. À travers la théorie de l'acte et de son pouvoir, il développe le thème de l'historicité de l'inconscient, et selon lui, « si l'homme est fait par son enfance (ce que dit la psychanalyse), il devient aussi dans son existence d'adulte ce qu'il fait socialement (ce qu'elle ne dit pas) » (*ibid.* p. 133). Si l'on admet alors le principe selon lequel « la socialisation est un processus et une qualité qui

qu'Adorno précisera de son côté que « la tâche de la propagande fasciste est d'autant plus facilitée que des potentiels antidémocratiques existent déjà dans la grande masse de la population » (2017, p. 21). Les 2 auteurs, à l'issue de leurs recherches, dénoncent alors les effets d'une éducation basée sur un système d'autorité, ayant conduit les uns et les autres à développer des personnalités potentiellement antidémocratiques ou à se soumettre sans discernement aux figures d'autorité.

2. S'il est entendu que les règles et l'idéologie d'un régime démocratique impliquent pour le citoyen le respect de ces règles et l'adhésion à un certain nombre de valeurs (telles que la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité ou encore l'absence de toute forme de discrimination), alors nous avançons que des idéologies et des comportements allant à l'encontre de ces règles et valeurs sont ce que nous pouvons qualifier d'antidémocratiques.

relèvent de la formation, et que cette formation se poursuit tout au long de la vie » (Acevedo, 2004, p. 170), ce qu'il fait socialement prend une importance singulière pour les acteurs de l'éducation et la formation, dont l'une des missions essentielles est de garantir la pérennité de la démocratie en tant que système d'organisation de nos sociétés, en assurant la formation du citoyen.

Gérard Mendel ne fut jamais considéré comme un pédagogue, sans doute parce que son champ d'action a été avant tout l'intervention institutionnelle psychosociologique (et plus précisément sociopsychanalytique), et peut être un peu aussi parce qu'il ne s'est jamais réclamé lui-même de cette appartenance. « Ce qui doit rester en pédagogie – écrit Jean Houssaye – c'est certes une proposition pratique mais en même temps une théorie de la situation éducative référée à cette pratique » (1999, p. 13-14). S'il s'agit de proposition pratique et de théorie de la situation éducative référée à cette pratique, alors la théorie développée par Mendel autour de l'acte et de son pouvoir, essentiellement issue de ses pratiques et observations de terrain, semble bien vouloir enrichir le champ des idées pédagogiques. Ainsi, le concept d'actepouvoir constitue une source de réflexion féconde pour qui s'interroge sur le sens des actions individuelles et collectives et leur implication dans l'émancipation démocratique et la formation du citoyen, qui apparaissent en filigrane et s'inscrivent dans le curriculum caché de toute éducation formelle, non formelle, ou encore informelle.

Le présent article expose dans un premier temps le cadre théorique de l'actepouvoir, à savoir la sociopsychanalyse, sa filiation et les raisons de sa naissance au sein de la psychologie sociale, puis il aborde dans un second temps l'étude du concept, ses particularités et les caractéristiques qui en font un atout pour penser la construction et le développement de l'autonomie du sujet dans le cadre de l'éducation et la formation.

La sociopsychanalyse : cadre théorique de l'actepouvoir

Principes et fondements

Les travaux de Gérard Mendel – dont est issue la sociopsychanalyse qu'il a fondée – se situent dans la lignée de ceux sur la dynamique des groupes de Kurt Lewin (1890-1946), pour qui un groupe « représente une réalité spécifique, différente de la simple addition de ses membres » (Mendel et Prades, 2002, p. 10), et ne peut donc être étudié que dans sa totalité, en tant que « système d'interdépendances et d'intersections aussi bien avec ses membres qu'avec l'extérieur » (*ibid.*). Cependant, si Mendel fonde la sociopsychanalyse, il ne la fonde pas en dehors du champ de l'intervention institutionnelle psychosociologique, et alors il semble nécessaire de contextualiser cette appartenance, autant que sa filiation.

L'intervention institutionnelle psychosociologique

L'intervention institutionnelle commence à se constituer comme objet scientifique en France après la fin de la seconde guerre mondiale, où des psychologues français « s'interrogent sur les conséquences humaines de l'organisation du travail » (*ibid.*, p. 3), et notamment du taylorisme et du fordisme. « C'est par rapport aux techniques productivistes et dans une perspective critique que va véritablement commencer l'histoire des courants [psychosociologiques] » (*ibid.*, p. 17), parmi lesquels la sociopsychanalyse. Tout en apportant ses propres théories – issues notamment de ses pratiques de terrain – pour constituer la sociopsychanalyse, Gérard Mendel gardera toujours un lien, ne fût-ce que pour s'en différencier, avec les travaux de chercheurs issus des autres courants tels que Michel Crozier (analyse stratégique), Alain Touraine (intervention sociologique), Georges Lapassade et René Lourau (socioanalyse), Christophe Dejours (psychopathologie du travail), et Didier Anzieu et René Kaës (psychanalyse groupale). L'intervention vise « à prendre part à une action, à une affaire en cours, dans l'intention d'influer sur son déroulement » (Robert, 2004, p. 1393), et la totalité de ces chercheurs et des courants qu'ils représentent partagent des caractéristiques communes :

Ils développent des théories qui affrontent un questionnement critique sur le sens des actions collectives et des pratiques qui s'appuient sur des interventions de terrain, à l'écoute des acteurs ; ils produisent des connaissances et travaillent parallèlement au changement dans le champ social, institutionnel, dans les relations entre les sujets ; enfin leurs démarches procèdent d'une filiation démocratique (*ibid.*, p. 4).

Avant eux, de nombreux travaux portant sur les groupes et leurs dynamiques avaient vu le jour, avec une orientation traduisant un « désir de changement dans un esprit démocratique [et une] volonté de participation » (*ibid.*, p. 16). C'est sur ces différents travaux que s'appuieront alors les courants de l'intervention psychosociologique, dont la sociopsychanalyse, travaux dont les auteurs sont considérés par Mendel et Prades comme les pionniers de l'intervention, parmi lesquels nous pouvons citer Kurt Lewin (1890-1947), Jacob Moreno (1892-1974), Carl Rogers (1902-1987), Elliott Jaques (1917-2003) ou encore Wilfred Bion (1897-1979). Le contexte historique aura une influence cruciale sur l'orientation de ces travaux ; c'est en effet « l'époque des régimes autoritaires dans plusieurs pays d'Europe, des persécutions raciales forçant à l'émigration, des purges stalinienne, de l'échec de la révolution espagnole et ce sera bientôt l'épreuve de la Seconde Guerre mondiale » (*ibid.*).

Gérard Mendel sera lui-même marqué par la seconde guerre mondiale pendant laquelle il assistera, impuissant, à l'arrestation de son père juif par des policiers, pourtant amis de la famille (Mendel, 1999). Il s'interrogera alors sur les liens pouvant exister entre pouvoir et autorité, susceptibles d'expliquer une telle contradiction.

La sociopsychanalyse

Dès 1971, dans le cadre d'une intervention dans le champ de la sociologie du travail qu'il mène avec le groupe Desgenettes – groupe qu'il a fondé cette même année – Gérard Mendel travaille à la constitution de la sociopsychanalyse, en développant un nouveau modèle de psychologie sociale du sujet (Mendel, 1993a).

Ses travaux s'appuient sur la mise en évidence de deux catégories fondatrices de la personnalité : d'une part, un versant psychofamilial ou familialiste, propre à chaque individu, fondé durant l'enfance au sein de la famille et par la famille, par le biais de processus inconscients, et dont la psychanalyse peut rendre compte ; et d'autre part un versant psychosocial, ou idéologique (idée que l'individu se fait de ce qu'est sa place dans la société), et social (situation effective de l'individu dans la société), construit dans le rapport permanent établi avec la réalité naturelle et sociale, individuellement et collectivement. En cherchant à étudier ces deux versants de la personnalité, Gérard Mendel met en évidence une faille d'ordre épistémologique contenue dans la nature même de la psychologie sociale, et c'est en cherchant le moyen d'y remédier qu'il donnera naissance à la sociopsychanalyse. La psychologie sociale, d'abord, ne peut être nommée ainsi, selon lui, qu'à trois conditions :

Premièrement que la théorie qui sous-tend la description des phénomènes (psychologiques) soit clairement annoncée. Ce peut être la psychologie cognitive (chez Lewin, par exemple), ce peut être le behaviorisme, ce peut être la psychanalyse [...]. Il faut également que le chercheur garde constamment dans sa ligne de mire les interactions de ces éléments psychologiques et des éléments proprement socio-organisationnels – l'organisation du travail, le contenu du travail, éventuellement les procédures introduites. [Enfin,] il n'existe de rapport psychosociologique de la réalité [...] que là où les deux regards [sociologique et psychologique] non seulement coexistent ou s'additionnent, mais entendent s'intégrer dans un essai de vision unitaire (Mendel, 1993b, p. 170-171).

C'est cet essai de vision unitaire qui sera problématique aux yeux de Mendel.

Dans *La société n'est pas une famille* (1993a), il expose la faille épistémologique de la psychologie sociale, en démontrant qu'il ne peut y avoir de psychologie que du sujet singulier – rappelant par la même occasion que parler de sujet singulier, bien que pléonastique, permet d'éviter toute équivoque et réaffirme par-là l'idée selon laquelle il n'est pour lui que de sujet singulier (par opposition à ce que l'on peut nommer communément et de manière erronée, selon lui, le sujet social). Cette psychologie du sujet permettant l'observation du psychisme n'est autre que la psychanalyse, et cette dernière ne pouvant fonctionner qu'à la condition de placer l'analysant hors rapports sociaux, exclut par là même l'observation du sujet dit social. Gérard Mendel expose ainsi le paradoxe que pose la faille épistémologique de la psychologie sociale :

S'il n'est de psychologie que du sujet singulier et s'il n'est de social que du collectif (mais d'un collectif particulier), comment, en effet, l'observateur – pas de psychologie sans psychologue – pourrait-il étudier directement le psychisme d'un sujet engagé dans le fonctionnement d'un collectif social? Ou bien le sujet sort du collectif, et on peut alors l'observer directement – mais il n'est plus à cet instant affronté à des rapports sociaux. Ou bien le sujet demeure dans le collectif social, mais alors son discours individuel – s'il reste encore observable – apparaît tellement pris dans le discours collectif qu'il devient impossible d'isoler ce qui appartient en propre au sujet et qui serait de son seul fait et ce qui est induit, introduit par le collectif (*ibid.*, p. 14).

Qu'en est-il des mouvements psychologiques qui se développent collectivement, alors? À cette question Gérard Mendel répond que ces mouvements collectifs existent bel et bien, mais qu'il faudrait malgré tout les ramener aux psychismes individuels agissant les uns sur les autres, « le substrat matériel de la pensée [étant] toujours individuel » (*ibid.*, p. 9). Cependant, il ajoute que c'est en dépassant le plan individuel, dans le groupe et dans l'élaboration collective, que les processus psychiques peuvent devenir perceptibles à l'observation, et précise que « [d]ans un collectif, il ne saurait exister rien dans la représentation collective qui n'existe déjà en germe plus ou moins développé chez l'individu en tant que représentation individuelle ». « Mais cette dernière peut être portée à un degré d'existence quantitativement (et non pas qualitativement) différent (une intensité majorée) par le jeu des interactions individuelles » (*ibid.*, p. 11).

La dimension collective prend alors ici toute son importance puisque le collectif va jouer le rôle de régulateur, quantitativement, des représentations individuelles et de révélateur de celles-ci. Et, si les représentations individuelles sont à la base des représentations collectives, ce n'est que dans et par le collectif, et le jeu des interactions individuelles que va s'exprimer la représentation individuelle de chacun de ses membres.

Toutefois, et c'est là que Gérard Mendel montre les limites de la psychologie sociale et la nécessité de les dépasser grâce à de nouveaux concepts – ceux développés par la sociopsychanalyse – « dans une observation ou une intervention psychosociologique, le chercheur peut avoir un accès direct soit au sujet individuel, soit aux rapports sociaux, mais jamais aux deux à la fois » (*ibid.*, p. 14); soit à la psychologie et aux représentations, donc, d'un individu placé hors rapports sociaux, soit aux rapports sociaux entre plusieurs individus au sein d'un collectif, mais sans pouvoir alors accéder aux psychismes individuels. Il conclut alors que les deux termes de psychologie et de social s'excluent mutuellement et, partant, que « la discipline nommée "psychologie sociale" n'aurait alors, épistémologiquement parlant, pas droit à l'existence » (*ibid.*).

Il s'agit là de la faille épistémologique dont il était question plus haut. Si la faille épistémologique, entendue comme association impossible de deux disciplines épistémologiquement incompatibles, a une influence sur la méthodologie à mettre en place lors d'une intervention, elle influence également la

posture du chercheur, la forme de la recherche et la nature des phénomènes observés.

Ainsi la sociopsychanalyse n'entend pas fermer cette faille, mais elle en tient compte pour élaborer sa méthodologie d'intervention. Sur la faille épistémologique, Gérard Mendel précise :

Dans la pratique, c'est la prise en compte de la faille épistémologique ainsi formulée qui, en psychologie sociale, peut seule permettre de développer une méthodologie d'observation et un modèle théorique de la construction psychosociale du sujet. [...] on n'annule certes pas l'existence de la faille, mais on peut observer simultanément ses deux lèvres. Peu importe alors que ces deux lèvres ne se rejoignent pas et que, en effet, on ne puisse jamais observer directement à la fois le sujet singulier et les rapports sociaux de travail dans lesquels il est engagé (*ibid.*, p. 14-15).

Peu importe que ces deux lèvres ne se rejoignent pas, car la prise en compte de la faille épistémologique se traduit, en intervention institutionnelle sociopsychanalytique, par la mise en place d'une structure effective qui modifie la réalité objective de l'organisation interne des institutions : le dispositif institutionnel Mendel³ (DIM), en entreprise, et le dispositif d'expression collective des élèves⁴ (DECE) – adaptation du DIM – destiné aux écoles et centres de formation (Prades, 2014), et c'est à partir de ces dispositifs que la sociopsychanalyse va pouvoir analyser l'articulation entre les mécanismes psychiques individuels et les logiques sociales collectives. Ainsi, la modification de l'organisation institutionnelle par l'introduction de l'un ou l'autre de ces dispositifs, préalable à l'intervention, constitue l'un des éléments caractéristiques de la pratique sociopsychanalytique. C'est cette modification qui va permettre l'analyse de l'articulation entre le psychique et le social, puisque « c'est la modification de l'organisation du travail (dimension sociologique), par la mise en place du dispositif institutionnel, qui va produire des effets psychologiques » (*ibid.*, p. 155). L'auteur ajoute : « On n'espère pas un supplément d'âme qui viendrait modifier le sociologique. On intervient d'emblée sur ce dernier pour libérer des processus psychologiques qu'il écrasait » (*ibid.*).

Ce point est à la base, si ce n'est de la rupture entre les différents courants de la psychosociologie d'une part, et la sociopsychanalyse d'autre part, tout du moins de leur différenciation. Si l'auteur de la sociopsychanalyse différencie cette dernière des autres courants de la psychosociologie, c'est qu'il entend, par cette différenciation, apporter une nouvelle pierre à l'édifice de l'intervention institutionnelle psychosociologique. Voyons en quoi.

-
3. Nommé DI (dispositif institutionnel) dans un 1^{er} temps, le dispositif d'intervention sociopsychanalytique prendra la nouvelle appellation de DIM (dispositif institutionnel Mendel) à partir de 2002.
 4. « L'intitulé complet de la méthode est "dispositif d'expression collective des élèves d'une même classe sur leur vécu scolaire" » (Rueff-Escoubès, 1997, p. 29).

Les enjeux de la sociopsychanalyse

La sociopsychanalyse émerge, nous l'avons vu, en tant que réponse palliative à l'impossibilité d'observer simultanément l'individu singulier et les rapports sociaux dans lesquels il s'engage. Gérard Mendel s'explique sur l'utilisation du terme sociopsychanalyse et précise que ce dernier ne doit pas être entendu comme l'application de la psychanalyse au groupe social (il n'est pas question ici d'analyse ou de thérapie de groupe), mais comme la prise en compte du psychisme psychofamilial inconscient – celui qu'étudie la psychanalyse – dans la dimension psychosociale de la personnalité de l'individu. L'auteur constate que toute prise de pouvoir d'un individu ou d'un collectif sur son acte ne se fait jamais « sans qu'apparaissent des manifestations ayant, pour être comprises (et dépassées), à être ramenées à la culpabilité inconsciente [liée au psychisme psychofamilial] » (1993a, p. 18). Cette culpabilité inconsciente, liée à la réactivation de processus psychiques archaïques tels que l'angoisse d'abandon⁵, vient alors freiner le pouvoir d'agir qui s'accomplit nécessairement dans la réalité extérieure, donc sociale :

Pour l'inconscient, la réalité extérieure – dont la société – c'est encore et toujours la famille de l'enfance du sujet. Les grands de ce monde, les supérieurs hiérarchiques, l'ordre social, c'est, pour l'inconscient du sujet, la famille de son enfance [...]. Il ne serait pas suffisant de dire que, pour l'inconscient de chacun, la société est une famille : elle est de fait sa famille, avec les diverses particularités individuelles qui ont marqué subjectivement et objectivement une enfance particulière (*ibid.*, p. 19).

Il s'agit là d'un phénomène inconscient qui occulte la réalité, la subjectivise, car la réalité est autre : un adulte, dans la société, n'est plus un petit enfant face à ses parents, et la société n'est pas sa famille. « Chaque fois que dans la réalité sociale l'on vous appellera “mes enfants” – prévient Mendel – sachez que vos droits politiques sont bafoués » (1972, p. 22). En effet, si au sein de sa famille l'enfant occupe une place légitime du seul fait d'exister en tant qu'enfant et est aimé de façon inconditionnelle, dans la société l'enfant puis l'adulte doivent se faire une place qui ne leur est pas donnée *a priori*, et qui sera déterminée par les actes qu'ils réalisent. Ainsi, le psychofamilialisme social – nom que donne Mendel à ce phénomène inconscient de projection de la structure et des affects

5. Angoisse d'abandon et culpabilité sont des théories issues de la psychanalyse. Mendel, dans la lignée de Klein, explique la culpabilité, qui se développe chez le nourrisson après qu'il a fantasmé la destruction de l'objet (la mère) dont il est entièrement dépendant biologiquement (source de soins, de plaisir, mais aussi de déplaisir et de frustrations), de la façon suivante : « Ce qu'on nomme la *culpabilité* humaine n'est que la peur du sujet de perdre l'amour de l'objet – à ce stade précoce, la mère – soit parce que cet objet aurait été détruit (imaginativement ou non), soit parce que, attaqué, il se vengerait en se détournant du sujet, le laissant alors seul et sans recours. La chaîne complète est frustration du sujet → agressivité contre l'objet → fantasme de destruction de cet objet → peur de l'abandon → culpabilité » (1971, p. 51).

de l'environnement familial sur le cadre social et qui plonge ses racines dans le psychisme de l'individu (fantasmes infantiles, identifications parentales intériorisées et leurs conflits) – empêche l'émancipation de la personne en lui ôtant son pouvoir d'agir.

La question n'est pas alors de condamner l'existence d'une identification familialiste – elle existe, qu'on le veuille ou non – mais de souligner le fait que ce type d'identification occupe une place relativement envahissante sur le plan psychique de l'individu qui, par un phénomène de répétition de la relation parent-enfant, va développer un sentiment de culpabilité dès lors qu'il s'agira de s'approprier ses actes ou, autrement dit, de s'autoriser à agir, en freinant de ce fait le développement de la dimension psychosociale de sa personnalité. « Faire autre est toujours vécu comme faire contre » (1999, p. 45), et tout acte de création, duquel relève l'appropriation du pouvoir sur ses actes, est alors vécu comme une transgression de l'autorité parentale inconsciente, et ne peut se produire.

C'est dans la mise en œuvre d'un dispositif d'intervention institutionnelle que Gérard Mendel observa deux « chainons articulatoires entre sociologie et psychologie » (*ibid.*, p. 76-77), qui allaient constituer les fondamentaux du développement de sa théorie et de ses pratiques d'intervention concernant l'actepouvoir.

Premièrement, « l'observation montrait [...] expérimentalement que les conditions socio-organisatrices modifiaient le vécu et les représentations psychologiques et – à long terme [...] – agissaient profondément sur la personnalité elle-même » (*ibid.*), ce qui justifiait la nécessité de créer un cadre – le DIM – modifiant les conditions socio-organisatrices et qui permettrait par-là aux individus d'agir en leur sein. Ce point est décisif pour la théorie de Mendel, puisque la constitution et la mise en place de ce cadre, par l'équilibre des forces en action qu'il opère – celles du sujet, et celles de la réalité hors sujet – est ce qui permet l'interactivité sujet-réalité, constitutive de l'acte et, partant, la mise en œuvre de l'acte par le sujet, son pouvoir d'agir sur la réalité sociale et, en retour, sur lui-même.

Deuxièmement, et c'est là que le mode de socialisation auquel les individus ont été soumis prend toute son importance, « lorsqu'un groupe parvenait à faire avancer ses propositions concernant son acte de travail dans l'institution et ainsi à acquérir plus de pouvoir sur cet acte, de curieux phénomènes se produisaient à la suite : négation de l'avancée, angoisses, dénigrement de l'intervention, etc. ». Cela l'amena à se focaliser sur ce phénomène et à comprendre au fil des années qu'il « existait là un mouvement de recul en rapport [...] avec le schéma psychofamilial de chacun » (*ibid.*).

Ce mouvement de recul constitue ce contre quoi, et surtout ce avec quoi, la sociopsychanalyse entend travailler : l'appropriation de l'actepouvoir, individuel ou collectif, et sa mise en œuvre, passent par un travail sur l'environnement social institutionnel et corrélativement, par un travail d'objectivation du réel par les acteurs.

En fondant la sociopsychanalyse, l'enjeu pour Gérard Mendel est alors de deux ordres : premièrement, développer une nouvelle méthodologie d'intervention psychosociologique – l'intervention sociopsychanalytique – permettant de rendre perceptible à l'observation les mécanismes psychiques individuels émergeant au sein du collectif. Il précise : « Tel est le fondement de notre méthode d'intervention psychosociologique : accéder indirectement à la psychologie sociale du sujet grâce à l'étude des mouvements collectifs dans un certain groupe⁶ » (1993a, p. 11). Deuxièmement, à partir de cette observation, développer un modèle théorique de la construction psychosociale du sujet, dont l'actepouvoir et son appropriation sont les conditions sine qua non.

Mais ces deux enjeux sont en réalité au service d'un enjeu plus global qui est une volonté de changer la société. Lors d'un entretien réalisé en 1993, Gérard Mendel avait confié :

Les groupes que nous animons sont à la fois, à nos yeux (un « nous » collectif qui concerne notre propre collectif de recherche), des exemples du possible pour le présent et des embryons déjà existants pour le futur, des lieux d'anticipation partielle d'une société qui serait autre. D'une société moins élitiste, moins méprisante, où le niveau psychologique social moyen serait plus élevé. C'est vrai, je rêve d'une société d'individus plus responsables, d'une société socialement plus dynamique grâce à une prise en charge de sa citoyenneté pour chacun et pour chacune (Mendel, Bonnafous et Milliot, 1993, p. 112).

L'influence qu'entend exercer Gérard Mendel grâce à l'intervention sociopsychanalytique, s'applique donc aux lieux de production – « l'intervention institutionnelle est la pratique d'un tiers au sein d'un lieu productif (de services, marchandises, connaissances) » (*ibid.*, p. 3) – mais au-delà de ces lieux, et à travers eux, c'est la société tout entière qu'il vise, puisque pour lui, un collectif de travail développe en son sein des rapports sociaux qui sont représentatifs de certains rapports sociaux de l'ensemble de la société. Toujours en 1993, dans *La société n'est pas une famille*, il s'exprime sur ce point : « notre effort depuis vingt ans consiste seulement à construire une méthodologie d'intervention assurant la mise en présence du sujet singulier et de rapports sociaux de travail représentatifs de certains rapports sociaux de la société globale » (p. 13). Puis il rajoute, et cela nous semble essentiel :

Nous n'avons nullement l'ambition d'avoir accès, par notre méthode, à l'ensemble des rapports sociaux dans la société, mais seulement à certains d'entre eux,

6. Les mouvements des groupes sont des « mouvements inconscients exprimés par les groupes en intervention, perçus et analysés par l'intervenant [...] ». « Ces mouvements sont le plus souvent en lien avec une forme de culpabilité consécutive à une plus grande appropriation de pouvoir sur ces actes par le groupe [...]. Ils sont habituellement suivis, grâce à l'intervention sociopsychanalytique, d'une reprise du mouvement inverse "d'avancée" vers cette appropriation » (Rueff-Escoubes, 2008, p. 221-222).

suffisamment centraux pour que la relation du sujet à eux, via un collectif de travail qui est alors véritablement un collectif social de travail, développe chez ce sujet des processus psychosociaux (*ibid.*).

Et si ces processus psychosociaux, influençant les psychismes individuels qui vont à leur tour influencer la psychosocialité des individus, ont une importance capitale pour Mendel, c'est que pour lui le psychofamilialisme social se situe en exacte opposition des valeurs démocratiques :

Les valeurs démocratiques prennent l'exact contre-pied de celles du familialisme social : l'égalité des citoyens contre la hiérarchie autoritaire, la raison contre le pathos, l'explication et la délibération contre l'injonction, la recherche des causes contre l'occultation des faits, la négociation et le compromis contre la décision imposée (2004, p. 58).

Par cette déclaration, Gérard Mendel expose l'opposition entre deux systèmes de valeurs qui différencient les sociétés organisées sur un mode hétéronome – les sociétés traditionnelles et d'Ancien Régime – et les sociétés organisées sur un mode autonome – les sociétés modernes (Gauchet, 2017). Il ajoute :

[C'est] ce qu'exprimait à sa manière le géographe et politologue français André Siegfried quand il exposait deux conceptions de la société contradictoires entre elles : « L'une, ayant l'autorité pour base, assied l'équilibre sur une hiérarchie d'autorités sociales comme elle établit l'univers sur la toute-puissance de la divinité. Avec le prêtre, le noble et le roi, représentants non discutés d'un ordre d'essence supérieure, elle construit une cité où la suprématie des dirigeants l'emporte sur l'indépendance des subordonnés. L'autre conception, basée sur l'égalité et la liberté, situe et restitue à chaque citoyen sa part de souveraineté » (Mendel, 2004, p. 58).

Loin de considérer la société actuelle comme étant débarrassée des systèmes de pensée traditionnelle – inconsciemment du moins – Gérard Mendel propose une grille de lecture à la problématique de l'autorité dans nos sociétés démocratiques, à la lumière de la sociopsychanalyse. La sociopsychanalyse institutionnelle vise à favoriser chez l'individu l'objectivation de la réalité sociale dans laquelle il vit, par opposition à la subjectivation familialiste inconsciente, de façon à sortir du psychofamilialisme social et ainsi devenir acteur de sa vie, en tant qu'individu, mais aussi en tant que citoyen. Mendel le résume ainsi : « À la fin des fins, le combat pour la démocratie, entendu au sens le plus général, n'est que la lutte pour l'arrachement à la pure subjectivité. Plus d'objectivité, plus de démocratie : même combat » (2003, p. 172).

Trois aspects constituent la sociopsychanalyse de Gérard Mendel : un aspect théorique, empruntant des éléments, entre autres, à la sociologie, à l'anthropologie, à la psychologie et à la philosophie ; un aspect méthodologique, élaboré à partir de la théorie et des observations sur le terrain ; et un aspect pratique, matérialisé par des groupes d'intervention de recherche appliquée, au sein de

diverses institutions. Ces trois aspects sont intrinsèquement liés dans un processus itératif, et sont ce qui constitue le fondement même de la sociopsychanalyse. C'est grâce à la théorie que se mettent en place les pratiques, et c'est dans les pratiques que s'élabore la théorie. Dans le présent article, nous nous intéressons à l'actepouvoir dans son seul aspect théorique et conceptuel, de façon à conduire le lecteur vers une appropriation de la réflexion menée par Gérard Mendel et les groupes de sociopsychanalyse⁷.

L'actepouvoir : théorie de l'acte et de son pouvoir

Acte et action : tentative de définition

Dans *L'acte est une aventure* (1998), Gérard Mendel s'emploie longuement à différencier acte et action, déplorant le fait que « le concept d'action a absorbé le phénomène de l'acte au point que les deux termes sont devenus amalgamés, interchangeables – mais toujours dans le sens d'action » (p. 7). Après avoir répertorié quelques définitions contenues dans différents dictionnaires de référence, définitions données essentiellement par la philosophie, il constate qu'« à aucun moment, il ne sera question de la résistance à l'intention du sujet que développe dans l'acte la matérialité du monde [...] ». « Encore moins sera-t-il fait mention d'une interactivité entre réalité et sujet, laquelle – *horresco referens* – aurait capacité de modifier [...] le sujet tel qu'il est actuellement pensé » (*ibid.*, p. 7-8).

Nous voyons par-là l'importance qu'accorde Gérard Mendel à ces deux notions, résistance à l'intention du sujet que développe dans l'acte la matérialité du monde, et interactivité entre réalité et sujet. Par cette déclaration, il nous met sur la piste de ce vers quoi nous devons porter notre attention et qui sera, en somme, à l'origine de son œuvre.

Pour comprendre la distinction qu'opère Gérard Mendel entre action et acte, il faut d'abord considérer ce dernier sous la triple perspective du préacte, de l'acte (ou per-acte), et du post-acte, c'est-à-dire sous l'angle d'un temps précédent l'acte, où se mettent en place un ensemble d'opérations intellectuelles concernant l'acte, d'un temps pendant le déroulement de l'acte et d'un temps après l'acte, où peuvent se mettre en place des opérations intellectuelles concernant l'acte passé. Ce dernier temps, celui du postacte, est facultatif, il peut exister comme il peut tout aussi bien ne pas exister, en ce sens nous le considérons comme potentiellement absent. Préacte et postacte relèvent, pour Gérard Mendel, du domaine propre à l'action, qui se caractérise alors par une réflexion

7. À ce jour, 4 groupes de sociopsychanalyse subsistent : l'AGASP Desgenettes Paris, l'ADRAP Nice, le groupe Désisyphé Québec, et enfin la fondation Gérard Mendel en Argentine.

délibérée au sujet de l'acte, située avant, pendant ou après celui-ci, mais aussi et surtout, par une absence de confrontation au réel. L'acte est alors la mise en pratique de l'objet élaboré et pensé dans l'action, au-delà de la seule réflexion le concernant. Il est un prolongement de l'action, c'est « l'action plus quelque chose » (1998, p. 49).

Interactivité sujet-réalité

Ce quelque chose tient à la part d'imprévu contenue dans toute action in situ, confrontée à la réalité. Les caractères spécifiques de l'acte « représentent la rencontre interactive du sujet et d'une réalité hors sujet, vécue toujours comme potentiellement dangereuse car non complètement maîtrisable par l'homme » (*ibid.*, p. 23). C'est le risque inhérent à tout acte mis en œuvre par un sujet :

C'est l'acte lui-même comme entité qui est porteur du risque, en tant qu'il représente un état nouveau et inédit du réel, une création originale, un « nouveau réel » fait non de la simple addition du sujet et de la réalité, mais bien de leur interactivité, laquelle ne laissera aucune des deux composantes intacte (*ibid.*, p. 36).

Tandis que l'action est délimitée par ce que nous supposons devoir exister, ce que nous supposons que sera l'acte, l'acte, lui, comporte une part de risque : les imprévus et ses conséquences sur la réalité extérieure au sujet, comme sur sa réalité intérieure, voire inconsciente.

Nous pouvons alors affirmer que l'acte est l'action plus l'interactivité entre le sujet et une réalité qui lui est étrangère (autrui, la société, la nature), d'où découle une part d'imprévu – « la composante sauvage de l'acte », telle que souhaite la nommer Mendel (*ibid.*, p. 384), afin d'en souligner la dangerosité – et qu'il est ce par quoi le sujet va agir sur et avec le monde et par conséquent rétroagir sur lui-même. En effet, si le sujet agit sur et avec le monde, individuellement ou collectivement, le monde, lui, offre une résistance à son projet d'action, et dans l'interactivité créée par cette résistance, le sujet va se trouver transformé. L'interactivité ne laissera intacte aucune de ses deux composantes (*ibid.*), soulignons bien cette affirmation à la source même de la théorie de l'actepouvoir.

Limite haute et limite basse de l'acte

Cependant, l'interactivité sujet-réalité, pour exister, doit se situer dans une zone moyenne, délimitée par ce que Gérard Mendel nomme « limite haute et limite basse de l'acte » (*ibid.*, p. 313). Un relatif équilibre est nécessaire au développement de l'interactivité, sans quoi cette dernière se trouve réduite. Gérard Mendel explique ce que sont les limites hautes et basses de la sorte :

La limite basse est celle pour laquelle la part de l'acte lui-même dans le comportement ou la conduite reste faible. Je me lève de ma chaise pour aller fermer la fenêtre. L'aléatoire est ici très faible, mais il existe pourtant, fût-ce avec un risque infime : je peux glisser, me casser la jambe. La limite haute concerne les situations dans lesquelles la part de l'acte est telle que l'on peut parler d'aventurisme de la part du sujet. Un régatier qui prend la mer alors qu'on annonce une tempête, un surfer moyennement exercé qui se lance à l'assaut de vagues de huit mètres, un candidat qui affronte un examen en s'y étant fort peu préparé... (*ibid.*, p. 313).

Ainsi, Gérard Mendel pointe l'importance d'un nécessaire équilibre entre les capacités du sujet et la part de risque contenue dans son acte pour que se développe l'interactivité, sans laquelle il n'y a pas d'acte. En effet :

C'est dans le cadre d'un relatif équilibre entre le sujet et la réalité affrontée que l'interactivité constitutive de l'acte peut se développer [...]. Dans la limite basse, la situation est par trop équilibrée en faveur du sujet ; dans la limite haute, elle devient excessivement favorable à la réalité. Dans les deux cas, l'interactivité, du fait du déséquilibre, se trouve réduite. Or, l'acte c'est cette interactivité avec tout ce qui s'y joue et non pas l'issue de l'acte (*ibid.*).

L'acte, donc, agit sur le réel et partant, rétroactivement sur son auteur, grâce à la conjonction de différents éléments « sans lesquels il n'y aurait pas d'acte » (*ibid.*) : 1) une intention d'action volontaire et réfléchie de la part d'un sujet, et soutenue pendant toute la durée de l'acte ; 2) une interactivité entre ce sujet et la réalité matérielle du monde, qui va surgir dans l'opposition de cette dernière aux intentions du sujet ; 3) un équilibre, caractérisé par la délimitation de l'acte dans une zone moyenne comprise entre une limite haute et une limite basse, et qui va permettre que soit rendue possible l'interactivité. Plus la part de risque que constitue l'acte et les capacités du sujet sont équilibrées, et plus l'acte est acte : « l'acte-le-plus-acte », écrit Mendel (*ibid.*, p. 313).

La part d'imprévu de l'acte

Cependant, cet équilibre n'est pas toujours maîtrisé ou maîtrisable par le sujet et, rappelons-le, c'est dans l'interactivité sujet-réalité, et donc en fonction de la part d'équilibre ou de déséquilibre que cette interactivité comporte, que va se développer une part d'imprévu. Ainsi, à travers l'acte, deux éléments agissent sur la réalité, et, rétroactivement, sur l'auteur de l'acte lui-même : l'acte conscient et volontaire (prévu et soutenu par le projet d'action du sujet) et l'acte imprévu, ou la part d'imprévu de l'acte, naissant de l'interactivité sujet-réalité, et dépendant de l'équilibre ou déséquilibre existant entre les capacités du sujet et la réalité matérielle du monde.

Ainsi pouvons-nous dire à nouveau que l'acte est l'action plus quelque chose :

On construit un projet, on programme une réalisation, on prend la décision de commencer. Cela représente la dimension de l'action. Puis, essayant de maintenir le cap du projet d'action, on rencontre l'acte et son risque. On décide une action, et c'est à l'acte que l'on a affaire (*ibid.*, p. 49).

Acte et action sont donc distincts, mais ne s'opposent pas, l'acte étant la part visible de l'action, et l'action étant ce qui se passe dans la tête concernant l'acte, sorte de « sœur de l'acte et qui serait siamoise sans être jumelle » (*ibid.*, p. 183).

S'il peut exister des actions sans acte, l'inverse est totalement impossible :

C'est parce que le sujet pose consciemment un objectif délibéré, essaie de prévoir les obstacles, choisit avec discernement des moyens, mobilise sa volonté, décide de son engagement, qu'un acte va s'ensuivre et non un réflexe ou le simple produit d'un conditionnement ou d'une contrainte. Mais, aussi, la conduite dans laquelle il s'engage ainsi ne peut se nommer « acte » que parce que durant son cours même le sujet va garder « en tête » l'intentionnalité de l'objectif fixé (*ibid.*).

Le temps de l'acte

Pour qu'il y ait acte, il faut donc qu'il y ait action, et donc intention et permanence de l'intention avant et pendant l'acte. En ce sens, l'acte partage le temps situé entre le préacte et le post-acte avec l'action qui, au même titre que le risque, est, de fait, inhérente à l'acte. L'acte se déroule donc au présent, il n'est acte que parce qu'il participe du temps présent, sans quoi il ne serait pas acte, mais pré ou encore post-acte.

L'action précède donc l'acte dans le préacte et peut lui succéder dans le post-acte, et se caractérise par une réflexion en dehors de toute réalité pratique. Mendel nous éclaire très précisément sur ce point :

Constitue le préacte l'ensemble des opérations intellectuelles, conscientes, cognitives, réflexives, discursives, qui représentent autant de ressources mises en œuvre avant l'engagement du sujet dans l'acte. Citons (liste non limitative) : le souhait, l'intention, l'initiative; la délibération, le discernement, la concertation; la définition précise de l'objectif et les moyens propres à assurer le succès (projet, plans et scénarios d'action, prévision, programmation, planification, simulation) ; l'initiative; la volonté, pierre cardinale de l'action; la décision. Dans le post-acte, ce sont d'autres opérations intellectuelles qui peuvent (ou non) être mises en œuvre : reconstruction, évaluation, appréciation de l'efficacité, mise en « récit » (Ricœur), compte rendu, retour d'expérience (R.E.), analyse après coup, jugement rétroactif... (*ibid.*, p. 182).

Puis il conclut : « Tel est pour nous le domaine propre à l'action » (*ibid.*).

Si l'action peut exister sans pratique, en revanche l'acte ne peut exister que dans la pratique. Il est l'interface entre le sujet et la réalité, et ne peut exister sans cette confrontation à la réalité hors sujet. Par l'acte, la réalité se trouve transformée, le sujet se trouve transformé, et l'action se trouve transformée. En effet, si l'acte suppose action et permanence de l'intention d'action pendant son déroulement, la part d'imprévu de l'acte qui naît de l'interactivité sujet-réalité peut altérer le projet d'action, et va alors demander une régulation de ce dernier. Ainsi, acte et action entretiennent des rapports étroits, puisque l'action est nécessaire au déroulement de l'acte, et l'acte, agissant sur le réel, agit en retour sur le projet d'action.

Acte et pratique

En se définissant lui-même comme un « praticante⁸ », « un praticien de la médecine, de la psychiatrie, de la psychanalyse, de l'écriture » (1999, p. 23), Gérard Mendel met l'accent sur l'importance de la pratique, sans laquelle la réalité devient volatile et se réduit à de la figuration, termes exprimés par lui alors qu'il reproche aux philosophies de l'action de considérer l'acte dans une réalité hors sujet et, partant, leur absence de pratique ancrée dans un réel concret. Ce passage permet d'illustrer notre propos :

Le problème vient de ce qu'elles [les philosophies de l'action] entendent dissenter non pas seulement d'un pré et d'un post, mais qu'elles ne renoncent pas pour autant (fût-ce allusivement ou à la marge) à parler du pendant. Mais dès lors que cette réalité-là hors sujet concernée par le pendant (l'acte) n'est pas étudiée au long cours à l'intérieur d'une pratique précise, loin de peser le poids qui est le sien dans nos existences concrètes, elle devient volatile, se réduit à de la figuration (de rares exemples et toujours de la plus grande simplicité) ou portera exclusivement sur le langage et ses ambiguïtés (1998, p. 182).

Par-là Gérard Mendel exprime l'insuffisance de la philosophie, son incapacité à penser à elle seule la question de l'acte. Sans ancrage concret dans une pratique précise, délimitée dans le temps et l'espace, la réalité reste du domaine du théorique et du non-matériel. Il ne s'agit pas là de pointer du doigt les philosophies de l'action, mais bien de comprendre en quoi l'acte pensé par Gérard Mendel ne peut exister que dans le cadre d'une pratique concrète, et que la différence entre acte et action se situe bien à ce niveau, dans l'interactivité sujet-réalité, née de la confrontation au réel.

Mendel accorde une place importante aux philosophies de l'action, et c'est à partir d'elles, en partie, qu'il fonde sa propre théorie, mais il s'en sert

8. Réponse qu'il donna lors d'un séminaire en Argentine où on lui demanda de se définir en 1 seul mot.

essentiellement en négatif, pour souligner en quoi l'action pensée par les philosophes et ayant recouvert le concept d'acte par un amalgame de sens, exclut véritablement l'acte, et distingue ainsi ce que l'acte est de ce qu'il n'est pas. C'est ainsi qu'après avoir examiné de près les définitions d'acte et d'action données par André Lalande dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1968), Gérard Mendel constate :

De fait, le plus notable dans ces définitions est bien l'absence lourde, assez incroyable pour un praticien, de la référence à une réalité qui serait autre que la pensée humaine. [...] Toute réalité extérieure et à laquelle le sujet devrait s'affronter se trouve ainsi exclue dans les définitions d'acte et d'action. Répétons-le : extraordinaire constat. Tant de résistances qui s'opposent en permanence à nos actes et dont il ne demeure plus rien dans la pensée philosophique ; et tellement d'influence sur nous-mêmes de nos actes et de leurs conséquences dont la philosophie ne dira mot dans ses définitions (1998, p. 44).

Ainsi l'acte, à la différence de l'action, ne peut exister que dans une pratique concrète. Il possède une part d'imprévu et de risque, risque dont les différentes conceptions vont définir l'acte soit comme étant parfait (et le risque relève donc de l'accident), soit comme étant imparfait (et le risque est alors inhérent à l'acte). L'imperfection de l'acte conduit donc à le penser comme possédant, sinon une vie propre, tout du moins une part d'agir qui échappe au sujet. L'acte agit. Et il agit sur le réel de deux façons : l'une à travers l'acte pensé et agi, mis en œuvre, par la part du sujet consciente et volontaire, impliquant sa capacité d'agir – il s'agit là du pouvoir sur l'acte. Une autre, orientée par la volonté du sujet, mais qui concerne également la part d'imprévu et le risque inhérents à l'acte, ainsi que la part incontrôlée du sujet – il s'agit là du pouvoir de l'acte.

Pouvoir de l'acte et pouvoir sur l'acte

Le pouvoir de l'acte

Claire Rueff-Escoubès, proche collaboratrice de Gérard Mendel, définit le pouvoir de l'acte de la sorte :

C'est le pouvoir propre à chaque acte posé de modifier la réalité ; c'est le pouvoir créé par les effets de l'acte dans la réalité. Parce que c'est un acte et non un rêve ou un fantasme, après l'acte, ce n'est plus comme avant l'acte : quelque chose a réellement été changé et laisse une trace vérifiable, y compris l'acte de parole et ses effets sur ceux qui l'entendent. (2008, p. 55).

Cependant, si cette définition se retrouve régulièrement dans l'œuvre de Gérard Mendel dès lors qu'il s'agit de définir ce que l'on entend par actepouvoir, ce dernier revient dessus dans *L'acte est une aventure*, rédigé entre 1993 et 1998, et semble se contredire, soulignant ainsi toute la complexité de ce concept :

Nous ne dirions plus, comme nous l'écrivions il y a quelques années, que l'acte se définit par son pouvoir de modifier la réalité. Ce n'est pas originellement l'acte qui dispose de ce pouvoir, mais le sujet conscient, intervenant volontairement dans la réalité et ouvrant ainsi délibérément le champ de l'acte. L'actepouvoir, en ce sens, témoigne du pouvoir du sujet dans et par l'acte (1998, p. 392).

Immédiatement après cette déclaration, pourtant, il s'empresse d'ajouter : « Nous allons voir dans un instant qu'une des limites de cet actepouvoir du sujet tient à l'impossibilité pour ce dernier de contrôler complètement l'interactivité de l'acte » (*ibid.*), et ouvre ainsi la porte sur ce que l'on entend par pouvoir de l'acte.

En effet, si seul le sujet possède un pouvoir sur l'acte, et sur la réalité à travers l'acte, il n'en reste pas moins que l'acte agit, certes par la volonté du sujet et par la permanence que ce dernier maintient pendant le déroulement de l'acte, mais également en dehors de cette volonté et de cette permanence : « L'acte une fois engagé va, à un degré variable, mais jamais nul, échapper à la volonté du sujet, c'est-à-dire à son projet d'action » (*ibid.*, p. 383). Il possède son propre pouvoir d'agir. Gérard Mendel précise que « d'un acte anodin, le praticien dira qu'"il n'y a pas de risque à ce propos, mais qu'on ne sait jamais" ». « [...] L'idée d'un risque zéro est étrangère à la pensée du praticien, quelle que soit sa pratique » (*ibid.*, p. 32). Nous revenons par-là à la notion de risque inhérent à tout acte, ou composante sauvage de l'acte. Le sujet agit sur l'acte, il exerce un pouvoir sur l'acte, et l'acte agit sur la réalité (le pouvoir de l'acte) indépendamment de ce qui aura été prévu ; en effet « la réalité se trouve toujours modifiée à cause du déclenchement de l'acte par le sujet mais pas forcément dans le sens voulu par lui » (*ibid.*, p. 394).

La nature de l'acte

Cette indépendance tient, certes, au risque – propriété première de tout acte – mais surtout, et plus particulièrement, à une conception précise de la nature de ce risque, qui va exprimer la réalité de l'acte. Deux conceptions existent : l'une pensée par ce que Gérard Mendel nomme les patriciens ou, autrement dit les intellectuels, les « philosophes, [les] théoriciens, [les] penseurs au sens le plus large du terme » (*ibid.*, p. 26), l'autre pensée par les praticiens, les acteurs de terrain, « ceux qui, comme on dit, vont au charbon » (*ibid.*). La première conception, celle des patriciens consiste à penser la nature du risque comme étant déficitaire :

Ici, le risque qui se concrétise en incident ou accident représente un moins de l'acte, comme si une partie lui était enlevée par une cause extérieure à l'acte lui-même et qui l'empêche de s'accomplir naturellement et normalement jusqu'à son terme. [...] Le risque ici n'appartient pas à l'acte, il n'est pas de l'acte lui-même (*ibid.*, p. 27-28).

Cette conception du risque sous-tend l'idée que la nature de l'acte est d'être parfait, et seuls des éléments extérieurs sont susceptibles d'interrompre le déroulement de l'acte tel qu'il a été pensé. « L'acte aurait en quelque sorte vocation naturelle à s'accomplir sans défaillance ni défaut » (*ibid.*, p. 28), pour autant qu'il ait été conçu, théorisé, planifié ou ordonné sans faute. « L'incident, l'accident, l'échec, qui sont des formes sous lesquelles le risque se manifeste, représentent ici toujours des formes pathologiques de l'acte » (*ibid.*, p. 31).

A *contrario*, la deuxième conception de la nature du risque, celle des praticiens, considère le risque comme une des propriétés intrinsèques de l'acte :

Le praticien ne niera pas l'existence possible d'« insuffisances » éventuelles venues de l'extérieur de l'acte, mais, pour lui, elles ne font, dans leurs manifestations, que favoriser l'actualisation du potentiel de risque toujours présent dans tout acte. Les insuffisances ou défaillances rendent active la dangerosité potentielle de tout acte, elles ne la créent pas (*ibid.*, p. 32).

Ainsi, le risque pensé par les patriciens est extérieur à l'acte, tandis que le risque pensé par les praticiens est une composante inhérente de l'acte. Ces deux conceptions, précise Gérard Mendel, s'opposent, mais sont néanmoins complémentaires, la réalité pouvant être pensée de différents modes. Cependant, nous l'avons vu, Gérard Mendel se définit lui-même comme un praticien et, en tant que tel, adhère à l'idée d'un risque inhérent à l'acte. Selon lui, acte et risque sont indissociables, et « engager un acte c'est toujours, et la plupart du temps sans le savoir, "jouer avec le feu" » (*ibid.*, p. 384).

Le pouvoir sur l'acte

« Le pouvoir sur l'acte est sur l'acte notre libre part d'initiative, de décision, de réalisation » (Rueff-Escoubes, 2008, p. 54). Ce pouvoir d'agir – dit Gérard Mendel – n'est pas *a priori* ou inné. Il est le fruit de la socialisation à laquelle le sujet a été soumis durant son enfance, au sein de la famille, d'abord, puis au sein des différentes institutions (école, entreprises) qui constitueront son environnement social, ensuite, puis tout au long de sa vie adulte. Gérard Mendel entend proposer une théorie, une méthodologie et une pratique qui favoriseraient chez l'individu, en contexte social et notamment en contexte de travail⁹,

9. Pour les théoriciens de l'intervention institutionnelle, est considéré comme travail tout lieu productif, qu'il s'agisse de production de biens, de services, ou de connaissances (Mendel et Prades, 2002).

l'émergence du mouvement d'appropriation de l'acte ou, autrement dit, qui apporterait à l'individu le moyen d'exercer un pouvoir sur son acte.

Des exemples d'application pratique visant l'appropriation du pouvoir sur ses actes sont rapportés dans l'ensemble de l'œuvre de Mendel et de ses collaborateurs. En voici un qui s'est déroulé au sein d'un collège rural du Centre de la France¹⁰, et qui illustre de façon concrète la mise en pratique des concepts mendéliens. Lors de la mise en place d'un DECE au sein d'une classe de 5^e, il est proposé à des élèves de se mettre d'accord sur des éléments qu'ils souhaiteraient changer sur leur vie scolaire. Ceux-ci, après un temps d'échange et de concertation, ont fait part de différents souhaits, dont celui « d'avoir des hamburgers à la cantine ». Après étude de la demande, l'équipe pédagogique apporte sa réponse et propose au groupe d'élèves autre chose : la classe pourrait prendre part à l'élaboration des menus de la cantine en cours de SVT (l'enseignante du cours a proposé d'intégrer l'élaboration des menus, en collaboration avec une personne compétente, à son cours sur le corps humain et l'alimentation). Une élève, l'air visiblement embarrassé, réagit : « C'est une bonne idée, mais on n'avait pas demandé tout ça, nous ! Nous on avait juste demandé des hamburgers... » Le premier mouvement, sans être réellement un mouvement de recul, traduit néanmoins une légère crainte vis-à-vis de ce nouveau pouvoir qui leur est proposé. Mais s'approprier du pouvoir sur ses actes ne consiste pas seulement à demander pour obtenir gain de cause, c'est avant tout s'approprier, après concertation collective, des éléments de la vie sociale : ici, prendre part à l'élaboration des menus à la cantine. Un autre élève, rapidement convaincu, commencera à argumenter : « Bah oui, ce serait bien ! Imagine, ça voudrait dire qu'on pourra choisir tout le temps ! », et un autre répondra : « Oui, mais alors il ne faut pas que ce soit toujours les mêmes, sinon on mangera toujours pareil... » Le processus est enclenché : les élèves discutent entre eux des modalités concrètes de l'appropriation de ce nouveau pouvoir collectif. Le processus demandera du travail, une implication de chacun, une régularité, une certaine responsabilité. Les élèves devront travailler collectivement et produire un résultat qui sera, non pas immédiatement, mais presque, visible et palpable : ces menus seront destinés à tous les demi-pensionnaires du collège, eux y compris. En élaborant ces menus, ils pourront alors y intégrer éventuellement des hamburgers ainsi qu'ils le souhaitaient, mais au-delà ils auront appris à s'organiser collectivement, à se responsabiliser individuellement, et à prendre le pouvoir sur leurs actes démocratiquement, pour agir sur leur vie réelle et concrète. « Le respect du code socialise mais la socialisation ne devient démocratique que dans un groupe égalitaire » (Mendel, 2003, p. 207), aussi le cadre établi par le DECE garantit la possibilité de participer à chaque élève : un régulateur des échanges, chargé de veiller à ce que tous aient accès à la parole, est nommé au sein du

10. Extrait du film réalisé par Jean-Patrick Lebel (2000), avec Gérard Mendel, Claire Rueff-Escoubès, Françoise Inizan-Vrinat et le groupe Desgenettes, *La démocratie dans l'école*. L'occasion nous est ici donnée de remercier chaleureusement M^{me} Inizan-Vrinat pour la mise à disposition de ce film.

groupe; les élèves sont réunis en groupe homogène (classe de 5^e) et partagent tous la même réalité, ils auront donc tous quelque chose à en dire; et la communication avec l'équipe pédagogique, indirecte (par écrit) et médiatisée par une tierce personne, limite une certaine crainte de représailles inhibitrice lorsque les demandes concernent des sujets plus sensibles. On peut voir, par exemple, dans un autre temps de travail, les élèves exprimer le souhait de faire en sorte que l'un de leurs enseignants cesse de les punir systématiquement à la fin du cours, les obligeant ainsi à courir dangereusement afin de ne pas rater l'unique car scolaire qui attend aux portes du collège pour les ramener chez eux. Ils ne craignent pas de s'exprimer (et d'être éventuellement sanctionnés ensuite), car la demande sera anonyme et collective, sans qu'aucun élève ne puisse en être tenu pour seul responsable. Le cadre établi impose que l'équipe pédagogique (réunie également en groupe homogène, doté des mêmes droits et devoirs que le groupe-classe) apporte une réponse argumentée à la demande faite par le groupe-classe (dont la demande doit être argumentée, elle aussi); elle acceptera finalement d'accéder à la demande des élèves et l'enseignant concerné s'engagera à changer cette habitude. Les élèves auront ainsi pu rétablir ce qu'ils vivaient comme une injustice arbitraire à leur encontre par leur volonté, leur concertation et leur acte, et auront ainsi appris à se comporter en acteurs sociaux. Le pouvoir qu'ils auront exercé sur leur acte collectif leur aura montré l'importance de chaque individu au sein de ce collectif, en tant que sujet et en tant qu'acteur.

Le pouvoir sur l'acte est directement lié au psychisme inconscient de l'individu. Mais en quoi et comment ce psychisme inconscient opère-t-il, concrètement, sur le mouvement d'appropriation de l'acte? Pour Gérard Mendel, il s'agirait d'une autocensure, mue par un sentiment de culpabilité :

Au plan microsociologique, nous rencontrons constamment dans nos interventions le jeu antagoniste des avancées du mouvement d'appropriation de l'acte et des reculs corrélatifs dus à la culpabilité : les avancées sont en effet vécues inconsciemment comme transgression de l'autorité parentale. La culpabilité représente la forme électorale par laquelle le psychofamilialisme inconscient se manifeste dans la personnalité ou s'introduit à l'intérieur des formes sociales (1998, p. 556).

Mendel entend non pas faire disparaître la socialisation (identificatoire à l'adulte et à son autorité) à laquelle l'individu a été habitué, ni même la compléter ou la modifier, mais plutôt la contrecarrer par un processus d'objectivation du réel qui viendrait se rajouter à elle et qui consiste à « éviter de projeter sur la réalité extérieure ce qui appartient en propre au psychisme » (2004, p. 153), en passant par une « reconquête de la réalité objective » (1998, p. 8). La subjectivation ainsi écartée, le schéma psychofamilialiste d'autorité, intériorisé pendant l'enfance, ne peut avoir d'emprise sur l'individu qui, ne vivant plus la société comme une famille et, partant, ne développant plus une culpabilité inhibitrice, peut développer un pouvoir sur ses actes. Le psychofamilialisme social cède alors la place à la rationalité.

L'objectivation du réel

Le concept d'objectivation du réel dont il est question ici est un processus qui se définit par son but, celui de permettre l'appropriation du pouvoir sur son acte, mais aussi « par les conditions encadrant l'acte par lequel il se manifeste face à un problème concret » (Mendel, 2004, p. 152). En effet, les règles et les méthodes mises en œuvre pour examiner un problème concret sont, selon Mendel, de trois ordres :

Au tout début, on cherche à réunir le plus grand nombre d'informations concernant le problème, aussi bien d'après ce qui a pu être écrit, publié, que par rapport à sa propre expérience. [...] suite à l'examen du problème en question [le processus] devra étendre son approche au contexte, aux implications et conséquences, même lointaines. Enfin, l'aboutissement sera tantôt l'aboutissement de conclusions, tantôt une prise de décision suivie d'une évaluation (*ibid.*, p. 153).

Si ces conditions évoquent celles qui orientent le processus scientifique, Gérard Mendel souligne qu'en réalité, la science ne permet qu'une objectivation limitée et incomplète du réel; il nomme cette rationalité scientifique rationalité instrumentale réduite. Le processus d'objectivation du réel – complet, dirons-nous – nécessite quant à lui la mise en œuvre d'une rationalité instrumentale élargie. Élargie en ce sens qu'« elle tient compte dans l'acte non seulement de l'efficacité dans le rapport moyens-fin, mais aussi du mode d'implication du sujet et des conséquences sur l'environnement social et naturel » (*ibid.*, p. 154). Il précise :

Notre formulation intègre plusieurs paramètres : la rationalité, l'ordre naturel, la subjectivité, l'histoire, et aucun d'entre eux ne doit manquer dans le concept de rationalité instrumentale « élargie », que l'on doit considérer comme la forme opératoire de l'objectivation du réel. Parler de l'une, c'est parler de l'autre (*ibid.*, p. 155).

En incluant la subjectivité dans cette forme élargie de la rationalité instrumentale, Mendel insiste sur le fait que cette dernière ne peut en aucun cas être assimilée à la science.

Cette subjectivité dont parle Mendel n'est autre que la prise en compte des universels empiriques incompressibles qui font l'humain. Ces derniers, inspirés de la psychanalyse, ont été repensés par Mendel en tant qu'universels anthropologiques et sont au nombre de cinq : le vouloir de plaisir, le vouloir de création (héritier des processus transitionnels de Winnicott), la raison-ratio, la coopération structurale, et enfin le psychofamilialisme social. Ils constituent ce que Mendel nomme « les fantômes de l'espèce », fantômes qui « se sont mis en forme avant tout au titre d'une défense psychique contre les effets de la conscience » (2003, p. 171), et contre – ou plutôt avec – lesquels luttent les processus d'objectivation du réel. « Ce que nous faisons nous fait » (1999), et alors l'appropriation de l'actepouvoir par le sujet individuel ou collectif participe du

processus d'objectivation du réel qui, à son tour, dissipe les fantômes de l'espèce. Inversement, lutter contre les fantômes de l'espèce, c'est œuvrer avec eux pour mieux les tenir à l'écart et permettre l'objectivation du réel, à travers laquelle peut émerger l'appropriation de l'actepouvoir. Actepouvoir et objectivation du réel sont donc étroitement liés, l'un étant à la fois la condition et la conséquence de l'autre, et inversement.

Conclusion

Par l'actepouvoir et son appropriation, Gérard Mendel entend enrayer les processus régressifs du politique au psychofamilial. Il permet au sujet d'objectiver le réel en empêchant que toute création ne soit vécue comme « une transgression majeure, par rapport aux images parentales » (1999, p. 45), et lui redonne le pouvoir d'agir sur le monde qui l'entoure, l'autorise à en être acteur et, ainsi, à construire son autonomie.

Dans sa théorie, Mendel expose les conséquences et les dangers d'une éducation basée sur un système d'autorité, mais il admet également que l'autorité ne disparaîtra jamais complètement, et plutôt que d'œuvrer contre, il décide d'œuvrer avec. La prise en compte des obstacles, plutôt que leur évacuation, est une constante que l'on retrouve dans l'ensemble de l'œuvre théorique, méthodologique et pratique mendélienne. C'est parce qu'il prend en compte l'autorité, qu'il admet son caractère fondamental et qu'il l'intègre pleinement en tant qu'élément irréductible à sa réflexion, que Mendel développe le concept d'actepouvoir en tant que force contraire, s'opposant au phénomène autorité et autour duquel il construit son dispositif d'intervention institutionnelle. À l'instar des tenants de la pédagogie institutionnelle, il propose alors un cadre, un contrat social qui fixerait les conditions des relations d'autorité en contexte social, comme en leur temps Hobbes, Locke et Rousseau en ont eux-mêmes proposé un qui définirait les relations politiques entre égaux. Ce contrat, chez Mendel, est établi par son dispositif d'intervention institutionnelle, dont la mise en œuvre implique un cadre organisationnel et relationnel sécurisant (Acevedo, 2004), car règlementant de façon stricte et précise les relations à tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation. Pour que l'acte soit « acte-le-plus-acte », écrit Mendel (1998, p. 313), il est nécessaire qu'une interactivité soit rendue possible entre le sujet et sa réalité extérieure, et alors il est indispensable que les forces, que constituent la part de risque contenu dans l'acte et les capacités du sujet, soient équilibrées. C'est à l'équilibre de ces forces, rendant possible l'interactivité sujet-réalité et, partant, l'émergence de l'actepouvoir et le développement de la psychosocialité du sujet, que nous invite la théorie sociopsychanalytique de Gérard Mendel.

Dans le cadre de l'éducation et la formation, que nous entendons au sens large du terme (éducation formelle, non formelle et informelle), chacun est concerné. D'une part l'enseignant, détenteur d'autorité et engagé dans une

relation nécessairement asymétrique, peut interroger ses propres actes au prisme de la sociopsychanalyse et de l'actepouvoir, en suivant au moins deux axes. Tout d'abord, premier axe, les effets de ses actes institutionnels et professionnels sur le sujet ou sur le collectif : dans quelle mesure permettent-ils à autrui de recouvrer davantage de pouvoir sur ses actes ? En quoi le cadre organisationnel et relationnel instauré, (trop) souvent tacite, permet-il l'équilibre des forces en jeu ? Est-il suffisamment sécurisant ? Quelle part de subjectivité et/ou d'objectivité dans les interactions quotidiennes ? Ensuite, deuxième axe, les effets en retour de ses actes sur lui-même. Maria-José Acevedo (2004), proche collaboratrice de Gérard Mendel, dans le récit de la genèse du groupe Desgenettes, rapporte la façon dont des conseillers d'orientation, « en se proposant de former la jeune génération à l'exercice de l'acte pouvoir collectif, ont été obligés de s'interroger aussi bien sur leur rôle de formateur et leur acte de formation que sur les effets formatifs qu'un tel acte avait sur eux » (p. 160). En effet, « nos actes sociaux déterminent celui qu'on devient psychologiquement », affirme Mendel (1999, p. 20), et l'acte éducatif fait partie de ceux-là. Sans doute ne serait-il pas inutile, alors, et dans un objectif d'autoformation et de professionnalisation, d'observer les effets en retour d'un tel cheminement sur celui qui l'entreprend. D'autre part, les enseignés qui trop souvent oublient leur fonction d'acteurs de l'éducation, la leur, et la part qu'ils ont à jouer dans la construction de leurs connaissances, leurs compétences, la dimension psychosociale de leur personnalité et, *in fine*, de leur citoyenneté.

La méthodologie d'intervention sociopsychanalytique est stricte et contraignante, et comporte un certain nombre d'invariants méthodologiques qui rendent son application délicate par les acteurs de l'éducation et la formation en dehors d'un DIM qui implique, entre autres, l'adhésion à l'un des groupes de sociopsychanalyse existants. Mais Mendel soutenait que l'histoire, la société et la culture avaient un rôle à jouer dans la formation de la personnalité des individus (1999, p. 37) et que, de fait, les analysants auxquels il était confronté dans sa pratique quotidienne en tant que psychanalyste n'étaient plus ceux auxquels Freud l'avait lui-même été (justifiant par-là une nouvelle posture). Ainsi, nous pouvons également supposer que les hommes et les femmes d'aujourd'hui, les enfants, les adolescents, ne sont plus ceux d'il y a cinquante ans, et qu'il serait possible, alors, d'imaginer des objectifs autres, des méthodes mieux adaptées à nos sociétés actuelles et à la portée de quiconque souhaiterait entreprendre une telle démarche. Gérard Mendel a permis de tirer une leçon de ses travaux qui consiste à aborder la recherche en sciences sociales en œuvrant avec l'obstacle et non pas contre. Ainsi, il ne faudrait pas chercher à éliminer, mais à intégrer de façon à mieux l'appréhender. À travers cet article, et à partir de la théorie et des concepts mendéliens, le lecteur est invité à adopter un nouveau regard sur lui-même et son rapport à la société, et à imaginer de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouvelles organisations, de nouveaux modes de fonctionnement des collectifs, pour peut-être former à sa manière le citoyen d'aujourd'hui et de demain. En ceci nous rejoignons Maria-José Acevedo qui parle de savoirs théoriques et pratiques qu'il faudra « s'approprier par un mouvement allant de leur

mise à l'épreuve à l'invention des adaptations nécessaires aux réalités locales » (2004, p. 159). Chaque contexte est une réalité nouvelle, et alors nous n'excluons pas l'éventualité d'une adaptation possible, encore à inventer peut-être, en d'autres temps et en d'autres lieux.

En fondant la sociopsychanalyse autour du concept d'actepouvoir, Mendel entendait amener les individus à recouvrer davantage de pouvoir sur leurs actes, afin qu'ils construisent leur propre autonomie dans le respect de leur émancipation démocratique et partant, qu'ils se réapproprient la part de souveraineté qui leur revient en tant que citoyens (2004). Son ambition « aura été de contribuer à changer le monde en inventant une méthode capable de donner la parole à ceux qui ne l'ont jamais », écrit Jean-Luc Prades (2006, p. 201), et la théorie et les concepts mendéliens, dont l'actepouvoir, en sont le premier échelon, pour le monde du travail et pour le monde de l'éducation.

Bibliographie

- ACEVEDO M.-J., 2004, « Le dispositif d'expression collective des élèves. De la formation des enfants à la formation des formateurs », *Connexions*, 82, p. 159-171.
- ADORNO T., 2017, *Études sur la personnalité autoritaire* [1950]. Paris : Allia.
- ARNAUD G., FUGIER P. et VIDAILLET B., 2018, *Psychanalyse des organisations. Théories, cliniques, interventions*. Toulouse : ERES.
- GAUCHET M., 2017, « Pourquoi L'avènement de la démocratie? », *Le Débat*, 193, p. 182-192.
- HOUSSAYE J., 1999, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- LEBEL J.-P. (réal.), 2000, *La démocratie dans l'école*, film documentaire, 53 min.
- MENDEL G., 1971, *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- , 1972, « De la régression du politique au psychique », dans G. Mendel, P. Ranjard et L. Loué (dir.), *Sociopsychanalyse 1. Psychosociologie... psychomanipulation?* Paris : Payot, p. 11-63.
- , 1993a, *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*. Paris : La Découverte.
- , 1993b, « Le troisième canal de communication et l'histoire de l'intervention psychosociologique », dans G. Mendel, P. Roman et M. Weiszfeld (dir.), *Vers l'entreprise démocratique. Le récit d'une expérience pionnière*. Paris : La Découverte, p. 169-178.

- , 1998, *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La Découverte.
- , 1999, *Le vouloir de création. Autohistoire d'une œuvre*. La Tour-d'Aigues : Éditions de l'aube.
- , 2002, *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- , 2003, *Pourquoi la démocratie est en panne. Construire la démocratie participative*. Paris : La Découverte.
- , 2004, *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs*. Paris : La Découverte.
- et PRADES J.-L., 2002, *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris : La Découverte.
- , BONNAFOUS S. et MILLIOT V., 1993, « Utopie et psychanalyse : entretien avec Gérard Mendel », *Mots*, 35, p. 110-113.
- MILGRAM S., 2017, *Soumission à l'autorité* [1974]. Paris : Pluriel.
- PRADES J.-L., 2006, « Sociopsychanalyse : pratique et théorie de l'actepouvoir. Hommage à Gérard Mendel », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, p. 195-202.
- , 2014, *Figures de la psychosociologie. De la critique de Taylor à l'actepouvoir de Gérard Mendel*. Paris : L'Harmattan.
- ROBBES B., 2006, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Les Cahiers pédagogiques*, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite> (consulté le 1^{er} avril 2020).
- ROBERT, P., 2004, « Intervenir ». *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2004, p. 1393.
- RUEFF-ESCOUBÈS C., 1997, *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*. Paris : Syros.
- , 2008, *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel. Autorité, pouvoirs et démocratie dans le travail*. Paris : La Découverte.